pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Asbrand, Barbara

Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001) 3, S. 18-21

Quellenangabe/ Reference:
Asbrand, Barbara: Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001) 3, S. 18-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62253 - DOI: 10.25656/01:6225

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62253
https://doi.org/10.25656/01:6225

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang September 3 2001 ISSN 1434-4688D

Teny Pirri-Simonian **2** **Are we ready to test new curricula? The experience of women in interfaith learning**

Dirk Oesselmann **6** **An der Grenze zur Hoffnung. Erfahrungen von Ökumene im Norden Brasiliens**

Gordon Mitchell **9** **Ökumenisches Lernen. Die theologische Herausforderung durch Post-Colonial Studies**

Anza A. Lema **13** **Ecumenical Learning and Curricula for Christian Education in East Africa**

Ulrich Becker **16** **Drei Wünsche für das Ökumenische Lernen**

Barbara Asbrand **18** **Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht**

BDW **22** **AG Ethnopädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde Rita Schäfer / Renate Höfflin: „Der scharlachrote Gesang"**

VENRO **24** **Bericht aus der Arbeitsgruppe Entwicklungspolitische Bildung**

26 **Rezensionen**

35 **Kurzrezensionen**

38 **Unterrichtsmaterialien**

41 **Informationen**

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24. Jg. 2001, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Professur für Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21 b, 35394 Gießen
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main. Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheit DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling. Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik. Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth. Bernd Overwien. Annette Scheunpflug, Klaus Seitz. Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Gisela Oberbeck (mit freundlicher Genehmigung von Kunst für Begegnungen, München)

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Barbara Asbrand

Wer ist fremd?

Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht

Zusammenfassung: In einer Grundschulklasse spiegelt sich die religiöse Vielfalt der modernen, säkularisierten und pluralen Gesellschaft: Insbesondere im großstädtischen Kontext gehören Grundschulkinder einer Vielzahl unterschiedlicher christlicher und nicht-christlicher Religionsgemeinschaften, Glaubensrichtungen oder Weltanschauungen an oder wachsen in einem kirchendistanzierten bzw. religiös ambivalenten familiären Umfeld auf. Wie kann vor diesem Hintergrund Religionsunterricht aussehen? Die Verfasserin reflektiert dies vor dem Hintergrund einer von ihr durchgeführten empirischen Untersuchung.

Die religiöse Situation ist nicht nur multireligiös, sondern auch innerhalb der Religionszugehörigkeiten gibt es große Unterschiede sowohl im Blick auf die Konfessionszugehörigkeiten und auch bezüglich der Frage, ob bzw. in welcher Intensität die Religion praktiziert wird. So sind beispielsweise die muslimischen Kinder einer Grundschulklasse genauso wenig eine homogene Gruppe wie die christlichen Kinder: Viele erleben eine traditionelle religiöse Sozialisation, fasten im Ramadan oder gehen nachmittags in der Moschee in den Koranunterricht, während andere muslimische Kinder kaum religiöse Traditionen kennen, weil sie in säkular orientierten Familien aufwachsen. Neben der Mehrheit der sunnitischen Muslime gibt es in der Regel alevitische oder schiitische Kinder.

Wesentliches Merkmal der religiösen Situation im Kontext der Großstadt-Grundschule ist, dass die Mehrzahl der Kinder keiner Religion angehört. Als voraussichtliche „schulische Normalsituation" der Zukunft bezeichnet Gogolin das, was in einer Großstadt-Grundschule bereits anzutreffen ist: Das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Herkunft (Gogolin 1997).

Der konfessionelle evangelische und katholische Religionsunterricht wird in dieser Situation fraglich. Das Konzept geht von einer religiös homogenen Schülerinnenschaft aus, die so nicht mehr gegeben ist. Da die Kinder größtenteils aufwachsen, ohne gelebte Religiosität und religiöse Praxis kennen zu lernen, ist Konfessionalität für sie nicht nachvollziehbar, die konfessionelle Trennung wird als Diskriminierung der nicht-christlichen Kinder erfahren, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Es werden Trennlinien ir der Klassengemeinschaft entlang der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit produziert, die die Kinder nicht nachvollziehen können, weil sie keine Entsprechung im Zusammenleben der Schulklasse und in der Sozialisation der Kinder haben.[1] Der heimliche Lehrplan des konfessionellen Religionsunterrichts lautet: Menschen unterschiedlichen Religionszugehörigkeit müssen getrennt werden. Damit steht der konfessionelle Religionsunterricht im Gegensatz zur Aufgabe der Grundschule, das Zusammenleben der Verschiedenen zu fördern.

Die mangelnde Passung des konfessionell getrennten Religionsunterrichts in der modernen Grundschule wird dadurch verschärft, dass er zwangsläufig Fachunterricht ist. Als solcher wird er zum Fremdkörper in einer Grundschule, in der das gemeinsame Lernen der Kinder in der Klassengemeinschaft und mit der Klassenlehrerin zentral ist, und die auf die zunehmende Heterogenität der Lernvoraussetzungen mit reformorientierten Konzepten reagiert, die mit den Stichworten Rhythmisierung des Schulalltags, Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule umrissen werden können.

Der konfessionell getrennte Religionsunterricht widerspricht der Integrationsaufgabe der Grundschule. Denn er verhindert dass sich alle Kinder einer Klasse gemeinsam mit existentiellen, religiösen und ethischen Fragen beschäftigen. Während in der Grundschule das gemeinsame Lernen aller Kinder Unterrichtsprinzip ist, kommen religiöse Themen nie im Morgenkreis, in fächerübergreifenden Vorhaben, im Wochenplan oder im gemeinsamen Projekt einer Klasse vor, so ist der Religionsunterricht bisher ein Privileg für evangelische und katholische Kinder. In der Regel können alle anderen Kinder eventuell an einem Ersatzfach teilnehmen, häufig werden sie nach Hause geschickt oder lediglich beim Erledigen der Hausaufgaben beaufsichtigt. Eine unbefriedigende Situation, denn es ist die Aufgabe der Grundschule, den Kindern die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erschließen; dazu gehört, dass in einer „Schule für alle Kinder" tatsächlich alle Kinder einer Klasse die Gelegenheit haben, sich mit religiösen, ethischen und philosophischen Fragen auseinander zu setzen (Faust-Siehl u.a. 1996)

Aus grundschulpädagogischer Perspektive gibt es keine Alternative zu einem gemeinsamem Unterricht aller Kinder einer Klasse im Lernbereich Ethik - Religion - Philosophie. Insbesondere in großstädtischen, säkularisierten und multikulturellen Kontexten wird die Legitimation des konfessionell getrennten Religionsunterrichts fraglich und er findet vielerorts aus pädagogischen Gründen längst als gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband statt, beispielsweise in Hamburg, wo es konkrete Planungen gibt, einen interreligiösen Religionsunterricht für alle Kinder in der Grundschule einzuführen (Sieg 1997) In diesem Aufsatz sollen die Potentiale eines solchen interreligiösen Religionsunterrichts aufgezeigt werden, im gemeinsamen Lernen aller Kinder Lernprozesse im Sinne des interkulturellen Lernens anzuregen, die auf Toleranz und Verständnis für kulturelle oder religiöse Vielfalt und auf das Verstehen von Fremdem abzielen.

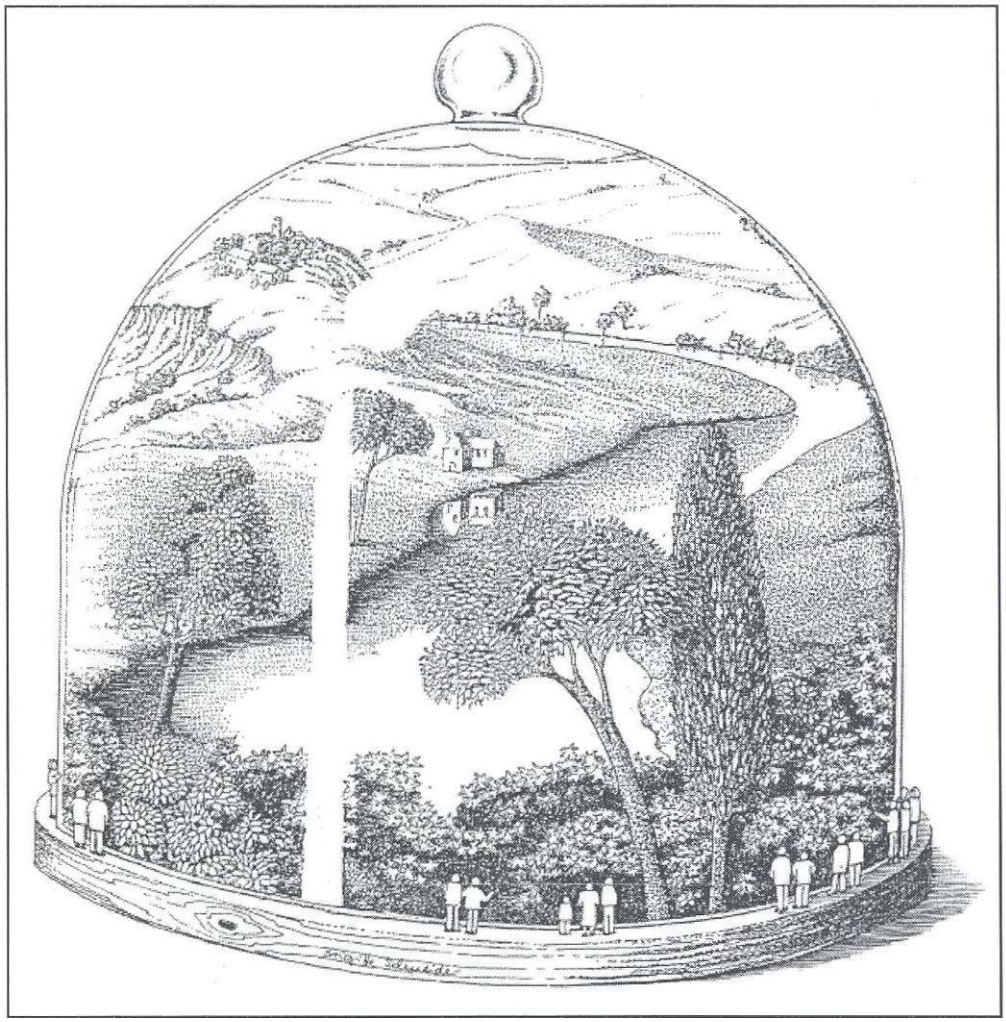
Die folgenden Ausführungen basieren auf einer qualitativ-empirischen Untersuchung zum interreligiösen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule (Asbrand 2000). In drei Grundschulen im multikulturellen, großstädtischen Kontext, fand in jeweils einer Klasse über längere Zeit teilnehmende Beobachtung im Religionsunterricht statt, der als gemeinsamer Unterricht im Klassenverband organisiert war. Es wurde außerdem in Hospitationen am Unterricht und am Leben der Schulklasse teilgenommen sowie mit Kindern und Lehrerinnen Gespräche und Interviews geführt. Die Feldforschung fand vor allem in Hamburg statt, zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung befand sich der neue Hamburger Lehrplan im Entstehen (Gogolin 1997). Es wurde Unterricht bei Lehrerinnen beobachtet, die an der Lehrplanentwicklung beteiligt waren und bereits in diesem Sinne interreligiösen Religionsunterricht durchführten. Die Beobachtungsprotokolle aus dem Religionsunterricht wurden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und interpretiert (Mayring 1993; Merkens 1984). Dabei interessierten die Interaktionen im Unterricht, einzelne Episoden wurden ausgewählt und interpretiert. Die Beobachtungen in der Unterrichtspraxis waren die Basis für Überlegungen zur Didaktik eines interreligiösen gemeinsamen Religionsunterrichts in der Grundschule. Gemäß dem Paradigma der „grounded theory" (Glaser/Strauss) wurden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit theoretischer Reflexion verknüpft und didaktische Theorie als gegenstandsbezogene Theorie weiterentwickelt. Hier sollen nun einige Beobachtungen und Überlegungen zum interreligiösen Lernen in der Schule herausgegriffen und vorgestellt werden (Asbrand 2000, S. 165 ff.).

Individuelle Anerkennung und Anerkennung von Differenz

Der wesentliche Grund der Lehrerinnen, bei denen Unterricht beobachtet wurde, Religionsunterricht als gemeinsamen, interreligiösen Religionsunterricht zu organisieren, war das Anliegen der Anerkennung von Differenz, die Anerkennung der nicht-christlichen Kinder. Ihre Religiosität sollte in der Schule vorkommen. Allerdings zeigt sich in der Unterrichtspraxis, dass auch der interreligiöse Religionsunterricht nicht vor der Gefahr gefeit ist, dass die Anerkennung von Differenz in guter Absicht zu Fremdzuschreibung auf der Basis der Religionszugehörigkeit führt. Dieses Dilemma hat Hamburger für die Interkulturelle Erziehung beschrieben: Um Kultur vermittelbar zu machen, muss die interkulturelle Erziehung von der Individualität der Personen absehen und objektiv existierende Kulturen rekonstruieren. Damit wird die Heterogenität innerhalb einer Migrantinnenkultur negiert und die Individuen werden gezwungen, sich einer einzigen und eventuell fremdbestimmten Kultur unterzuordnen. „Unter der Voraussetzung von struktureller Ungleichheit und Benachteiligung kann die pädagogisch in Gang gebrachte, auf Verständigung zielende interkulturelle Arbeit unter der Hand einen gegenläufigen Prozess der Fehlkommunikation befördern, bei dem stereotype Zuschreibungen verfestigt werden. Im Verlaufe eines solchen Prozesses werden deutsche Kinder 'christlicher' und türkische Kinder ‚moslemischer' als sie je waren." (Hamburger 1991, S. 91 ff.) Auf die Fortschreibung der gesellschaftlichen Diskriminierung der Migrantinnen in der Schule durch die Hervorhebung von Ethnizität bzw. religiöser oder kultureller Identität im Zusammenhang mit interkultureller Erziehung hat Radtke hingewiesen (Radtke 1988).

Im Religionsunterricht besteht das Dilemma darin, dass muslimische Kinder aufgrund ihrer Religiosität und ihrer Kenntnis ihrer Religion leicht zu Expertinnen für den Islam und für Religiöses werden können. Beobachtet wurde beispielsweise, dass muslimische Kinder, die sich vor dem Hintergrund ihrer religiösen Sozialisation in der Moschee gut auskennen und denen die Praxis des islamischen Pflichtgebets vertraut ist, dieses Wissen gerne in den Unterricht einbrachten und ausführlich erzählten, als die Moschee Thema des Religionsunterrichts war. Dadurch gerieten sie aber in eine exponierte Expertinnenrolle, insbesondere weil vor dem Hintergrund des Traditionsabbruchs in der deutschen Mehrheitsgesellschaft allein die Tatsache, dass ihnen religiöse Praxis und Frömmigkeit geläufig ist, etwas ungewöhnliches ist. Nicht-religiös sozialisierte Kinder, die Mehrheit in einer durchschnittlichen Grundschulklasse, reagierten mit Unverständnis und Befremden. Kaum vermeidbar ist also, dass die nicht-christliche Religion, deren Anerkennung das pädagogische Anliegen ist, durch die explizite Thematisierung erst hervorgehoben wird und darüber hinaus leicht das Attribut „fremd" erhält. Die gute Absicht der Anerkennung von Differenz führt also zu Kategorisierung und Ausgrenzung, denn selbstverständlich sind die muslimischen Kinder nicht ausschließlich fremd und können nicht allein auf ihre Identität als Muslime festgelegt werden. Die persönliche Identität dieser Kinder ist mehrdimensional, denn sie sind in erster Linie Kinder wie alle anderen auch: Sie sind in Deutschland aufgewachsen, gehen in die gleiche Schule, sie sind Mädchen oder Junge, gute oder schlechte Schüler, Freund oder Freundin, Fan der „No-Angels" oder von Bayern-München. Die Aufzählung ließe sich behebig verlängern und sie zeigt, dass sich die muslimischen Kinder in vielerlei Hinsicht nicht von anderen Kindern unterscheiden.

Ein Ausweg aus dem Dilemma ist die individuelle Anerkennung der Kinder in ihrer Individualität und mit ihrer mehrdimensionalen Identität, wie sie von Prengel gefordert wird (Prengel 1995). Die Anerkennung der Individualität der Kinder bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz wird unterstützt durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und das Konzept der indirekten Thematisierung von Differenz (Diehm 1995, S. 150 ff.). Gemeinsamkeiten der Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit finden sich in der geteilten Lebenswirklichkeit. Es sind die gleichen existentiellen religiösen Fragen und Gefühle, das Interesse an Geschichten, die Neugier und das Interesse gegenüber Phänomenen der religiösen Praxis, das Zusammenleben in der Schulklasse. Macht der Religionsunterricht diese Gemeinsamkeiten zum Ausgangspunkt, verlieren unterscheidende Kategorien an Bedeutung. Indirekte Thematisierung bedeutet, dass die Unterrichtsinhalte die religiöse Vielfalt der Kinder der Klasse widerspiegeln, aber etwas Gemeinsames der Unterrichtsgegenstand ist; die Differenzen sind in einem gemeinsamen Thema aufgehoben, ein gemeinsames Thema wird mit seinen religiös vielfältigen Bezügen thematisiert.



Gefangen in der eigenen Welt? (Bild: Brigitte Schneider)

Es wurde zum Beispiel eine Unterrichtseinheit beobachtet, in deren Verlauf die Religionslehrerin - ausgehend von dem bei allen Kindern gleichermaßen vorhandenen Interesse an Geschichten - die Abrahamserzählung sowohl als christlich-jüdische Geschichte als auch in der islamischen Version erzählt hat (Sieg 1995). Dies ist eine Form der Anerkennung, denn die Lehrerin signalisiert, dass die nicht-christlichen Religionen einen wichtigen Stellenwert im Curriculum der Schule haben. Es war nicht die Aufgabe der muslimischen Kinder, „ihre" Religion in den Unterricht einzubringen. Stattdessen wurde die religiöse Pluralität, die die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit erleben, durch die Unterrichtsgestaltung der Lehrerin „Normalität" im Religionsunterricht. Ein solcher Unterricht setzt allerdings voraus, dass die Lehrerin religionswissenschaftlich ausgebildet ist. Offensichtlich ist auch, dass in einem multireligiösen Kontext, in Klassen mit nicht-christlichen Kindern, das Konzept eines christlich ökumenischen, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu kurz greift. Ein Religionsunterricht zur Abrahamsgeschichte dagegen, in dem die Religionen aller Kinder, auch die nicht-christlichen Religionen, selbstverständlich vorkommen, und in einem Klima der individuellen Anerkennung, das wesentlich von der pädagogischen Haltung der Klassenlehrerin abhängt, bietet Kindern Sicherheit und Offenheit, selbstbestimmt ihre religiöse Identifikation zu artikulieren, ohne stigmatisiert oder kategorisiert zu werden.

Konvivenz im Beziehungsgeflecht

Im Rahmen der empirischen Studie zum interreligiösen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, wurden die in der Unterrichtspraxis beobachteten interreligiösen Lernprozesse zum einen auf der Grundlage einer postmodemen Deutung der religiösen Vielfalt (Welsch 1993; auch Prengel 1995), zum anderen unter Bezugnahme auf das Modell des Fremdverstehens Sundermeiers (Sundermeier 1996) theoretisch reflektiert und konzipiert. Ausgangspunkt für Sundermeiers Modell ist die Kritik an der Selbstreflexivität als Zweck der Begegnung mit dem Fremden, die Kritik an der Annahme, die eigene Identität im Dialog zu finden. Dies kritisiert Sundermeier als Instrumentalisierung des Fremden für die Selbstfindung. Fremdverstehen muss seiner Meinung nach aus Selbstzweck geschehen, aus Interesse am Kennenlernen des Fremden. Fremdverstehen bleibt demnach immer nur Teilverstehen, denn die Vorstellung einer Horizontverschmelzung im Dialog ist unzulässige Vereinnahmung des Fremden, im Fall des vollständigen Verstehens wäre seine Fremdheit ja aufgehoben. Ferner kritisiert Sundermeier die Voraussetzung einer geteilten Rationalität als Voraussetzung des Dialogs, die immer nur eine partikulare Rationalität sein kann und die Fremdheit der differenten Kontexte nicht ernstnimmt. Auf der Grundlage dieser Prämissen konzipiert Sundermeier Fremdverstehen als einen praktisch-hermeneutischen Prozess zwischen Menschen im Zusammenleben. Wesentliche Grundlage des Fremdverstehens ist in diesem Modell - neben der Voraussetzung des Respektes, der Sympathie und Empathie und der sachlichen Information über fremde religiöse oder kulturelle Phänomene - die Beziehung zu einer vertrauten Person, die dem fremden Kontext angehört. Abgeleitet aus der Situation des Ethnologen, der sich als Gast für eine zeitlich begrenzte Phase in einer fremden Kultur bewegt, geschieht Fremdverstehen in der Teilhabe am fremden Kontext. Allerdings behält man dabei den Gaststatus, man gehört nie ganz dazu. Die Teilhabe wird dadurch ermöglicht, dass die vertraute Person die Funktion eines „Fremdenführers" übernimmt, indem sie den Gast an der Hand nimmt, auf einer freundschaftlichen Basis in die fremde Welt einführt, Missverständnisse aufklärt und Übersetzungsarbeit leistet. Im Zusammenleben geschieht diese vorübergehende Teilhabe am fremden Kontext, in der Alltagspraxis, im nachbarschaftlichen Austausch und im gemeinsamen Feiern ereig-

net sich Fremdverstehen. Im Handeln zeigt sich wiederum, ob ein Verstehensprozess stattgefunden hat. Die Konvivenz, das Zusammenleben der Menschen ist also Ausgangspunkt, Ort und Ziel des Fremdverstehens.

Die Schule ist für die Schüler und Schülerinnen der Ort des Zusammenlebens der Verschiedenen. Die Bedeutung der Beziehung zu einem vertrauten Menschen für das Fremdverstehen zeigt sich darin, dass interreligiöse Lernprozesse als Verständigung zwischen Freundinnen beobachtet wurden. Beispielsweise hat ein muslimisches Mädchen im Vorfeld eines Besuches der Klasse in einer Moschee ihren Freundinnen den Gebrauch des Kopftuches erklärt. Während die Tatsache, dass von den Mädchen das Tragen eines Kopftuches in der Moschee erwartet wurde, zunächst Befremden und Ablehnung bei den Kindern hervorrief, haben die Mädchen im Gefolge der Übersetzungsarbeit durch die Freundin Verständnis für diese religiöse Praxis entwickelt und für die Dauer des Moscheebesuchs insofern an dem fremden, aber durch die Freundin vermittelten Kontext partizipiert, dass das Tragen eines Kopftuchs nicht mehr als negativ angesehen oder gar belächelt wurde. Im Gegenteil, alle Mädchen der Klasse trugen in der Moschee ein Kopftuch, sie behielten die Kopftücher sogar auf dem Heimweg auf und wetteiferten darum, welche das schönste Kopftuch habe. Es kann vermutet werden, dass die Kinder in Zukunft Verständnis für kopftuchtragende muslimische Frauen aufbringen werden, ein interreligiöser Lernprozess hätte dann stattgefunden. Hinzuzufügen ist, dass in dem konkreten Fall nicht nur Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit voneinander gelernt haben, sondern es hat z.B. auch ein Mädchen türkischer und muslimischer Herkunft, das nicht religiös erzogen wird, von der religiös sozialisierten Mitschülerin gelernt.

Fremdverstehen ereignet sich im Religionsunterricht also nicht nur zwischen christlichen und muslimischen Kindern, sondern auch zwischen nicht-religiösen und religiösen Kindern. Im Konvivenzparadigma muss nicht definiert werden, wer oder was fremd ist, Kinder werden nicht auf ihre Religionszugehörigkeit festgelegt. Auch in der Schule ereignen sich interreligiöse Lernprozesse als Prozesse des Fremdverstehens in der Konvivenz, wobei den Freundschaften zwischen Kindern dabei eine besondere Rolle zukommt. Die mehrdimensionale plurale Wirklichkeit der Kinder kann als Verflechtung verschiedener Dimensionen gedacht werden. Während die Religiosität der Kinder different und vielfältig ist, gibt es auf der Ebene der Beziehungen Gemeinsamkeiten und Verschleifungen. Eine verflochtene Gemengelage ist die Lebenswirklichkeit der Kinder auch, weil sich fremd und nicht-fremd nicht in ein binäres Schema einordnen lässt. In der Gesamtheit dessen, was die Persönlichkeit der Grundschulkinder ausmacht, verbindet sie weit mehr miteinander als sie trennt. Dies gilt umso mehr in freundschaftlichen Beziehungen. Die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der Ebene der Beziehungen ermöglichen den Umgang mit Pluralität auf der Ebene der Religiosität. Die Beziehungen, die geteilten Erfahrungen und Gefühle in einer Freundschaft zwischen Kindern, sind die Verschleifungen und Verflechtungen, die die Grundlage sind für das Vermögen des Übergangs (Welsch 1993) bzw. des Verstehens fremder Religiosität.

Interreligiöses Lernen erfordert also eine Lernumgebung, die Raum und Zeit für das Zusammenleben in der Schule zulässt und das Einüben und die Erfahrung sozialer Beziehungen in der Schule als Lern- und Lebensort ermöglicht.

Anmerkungen:

1 Vgl. die Problembeschreibung aus der Schulpraxis: Aschmutat-Hesse. C. / Geissler. I. 1998. S.3ff.

Literatur:

Asbrand, B.: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt/M. 2000.

Aschmutat-Hesse, C. / **Geissler, I.:** Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell. In: ru 28, 1998.

Diehm, I.: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt/M. 1995.

Faust-Siehl u.a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M. 1996.

Gloy, H.: Unterschiedliche Konfessionen und Religionen. Getrennt oder gemeinsam unterrichten? Ein Hamburger Experiment. In: Pädagogik 52, 4, 2000, S.9ff.

Gogolin, I. / Neumann, U.: Großstadt-Grundschule. Münster u.a. 1997. Hamburger. F.: Interkulturelle Erziehung - Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit. In: Kiesel, D.; Wolf-Almanasreh, R. (Hg.): Die multikulturelle Versuchung. Frankfurt/M. 1991, S.91ff.

Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. 4.erw. Aufl. Weinheim 1993.

Merkens, H.: Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim 1984.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. 2. Aufl. Opladen 1995.

Radtke, F.-O.: Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: ZfP 23. Beiheft 1988. S.50-56.

Sieg, U.: Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg. In: Doedens, F. / Weiße. W. (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg 1997, S.124ff.

Sieg, U.: Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamserzählung. In: Die Grundschulzeitschrift 90, 1995, S.18-21.

Sundermeier, T.: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen 1996.

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. 4.**Aufl.** Berlin 1993.

Dr. Barbara Asbrand ist Grundschullehrerin und hat in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht promoviert. Derzeit arbeitet sie als Referentin für Kampagnenkoordination und Fortbildung beim Weltladen-Dachverband e.V.